EL ARTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

A partir de la Revolución de Mayo de 1810 se inició en América del Sur un período de construcción de imágenes y emblemas destinados a reemplazar los símbolos del antiguo orden español. En esta etapa –que el historiador del arte José Emilio Burucúa denomina emblemática y poética– se crearon las banderas y los escudos nacionales, así como los himnos patrios, y se comenzó a producir un tipo particular de representaciones de las gestas fundacionales y sus héroes.

En el marco de las guerras de emancipación, este no fue un proceso lineal, sino una construcción compleja en la que se desplegaron intensas disputas. En el campo del lenguaje visual, esta tensión se manifestó en el uso, la adaptación y la resignificación de símbolos tomados de la Revolución Francesa –como el gorro frigio–, conjuntamente con elementos tomados de la iconografía indígena. Por ejemplo, mientras que en Europa el Sol representaba el poder monárquico, en América, Inti simbolizó la libertad de las colonias españolas. También se introdujeron la flora, la fauna y el paisaje americano en imágenes producidas con los cánones de la tradición europea.

Entre 1810 y 1830, aproximadamente, se elaboraron las primeras efigies de los héroes libertadores –como los retratos ecuestres de San Martín y Belgrano–, que comenzaron a circular en grabados a menudo realizados en Europa, y las pinturas de las batallas de Chacabuco y Maipú que hizo el célebre pintor francés Théodore Géricault (1791-1824). En el caso particular de Argentina, estas obras fueron encargadas al renombrado artista por las elites ilustradas de Buenos Aires.

Posteriormente, pasados los primeros años de las guerras revolucionarias, además de hechos históricos y retratos de próceres, algunos pintores viajeros comenzaron a realizar representaciones de paisajes, personajes típicos y costumbres. Algunos de los pintores que arribaron al país en la primera mitad del siglo XIX eran profesionales, mientras que otros eran simplemente aficionados, pero, paradójicamente, esta mirada desde afuera –la mirada del extranjero– fue la que contribuyó a crear un primer repertorio de imágenes del ser nacional. Estas representaciones, forman parte de las denominadas iconografías nacionales y se caracterizan por tener la capacidad de persistir y preservarse en la memoria de una comunidad. Son imágenes poderosas, cargadas de contenidos emocionales y simbólicos que cumplieron, desde fines del siglo XIX, un importante papel en la formación patriótica de los alumnos en la escuela. En el contexto de una sociedad integrada por un alto porcentaje de inmigrantes, las representaciones visuales de los próceres y las gestas patrias debían contribuir al proceso de identificación de los ciudadanos con los valores nacionales. El empleo de representaciones visuales se vinculaba, así, con los aspectos subjetivos, emocionales y emotivos de la conformación de la identidad, más que con la transmisión de contenidos disciplinares.

En los últimos años, el uso de las imágenes en la enseñanza de la historia ha sido objeto de numerosas revisiones e innovaciones; por una parte, a partir de la recuperación de la democracia, la escuela se planteó el desafío de volver a dotar los currículos de contenidos democráticos y resignificar imágenes históricas usurpadas simbólicamente durante la dictadura. Por otra parte, y a la luz de los nuevos desarrollos de la didáctica de las ciencias sociales, se incorporaron en el trabajo del área nuevos contenidos curriculares y estrategias para su enseñanza.

En este proceso de renovación –que hoy se encuentra en pleno desarrollo–, se ha ido ampliando el universo de imágenes que ingresan a la escuela: se rescatan y se difunden producciones provenientes del campo del arte, registros fotográficos documentales y creaciones que introducen las miradas que los pueblos originarios tienen de su propia cultura. Así, por ejemplo, los códices mesoamericanos, los dibujos de Guamán Poma de Ayala, los grabados realizados por Bacle y Cía., pinturas de Goya, obras de Antonio Berni y fotografías de la Segunda Guerra Mundial circulan en libros, revistas, recursos digitales y otros materiales para la enseñanza. Pero, además de la cantidad y la variedad, también ha comenzado a cambiar su uso en el aula. Las imágenes se emplean de un modo más sistemático y con diferentes propósitos didácticos. Uno de los cambios fundamentales se centra en el uso de la imagen como testimonio del pasado, como documento y como fuente portadora de información. Así, las representaciones visuales dejan de ser solo ilustraciones o componentes prescindibles de los textos y las clases de historia para pasar a tener, progresivamente, entidad propia con sus particulares contenidos, lenguajes, lógicas y procesos de conformación.

En la práctica, esta puesta en valor pone de manifiesto el enorme potencial de las obras de arte como instrumento para involucrar

imágenes posteriores que llevan el mismo nombre y que hacen referencia o citan esta pintura.

- Para facilitar la comprensión de las dimensiones de la obra, es útil presentar, junto con su reproducción, una figura humana en escala.
- Por último, el dato de su localización actual es una invitación a visitar la obra original en el Museo Nacional de Bellas Artes (Avenida del Libertador 1473, ciudad de Buenos Aires, Argentina) o a navegar por su página web.

LA IMAGEN COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

Las representaciones visuales brindan testimonio acerca de diversos aspectos de la vida social, económica, política y cultural. Según el historiador Peter Burke (2001), la última generación de historiadores ha ampliado sus intereses más allá de los acontecimientos políticos, las tendencias económicas y las estructuras sociales, y comienzan a abordar en profundidad la historia de las mentalidades, la historia de la vida cotidiana, la historia de la cultura material, del cuerpo, etc. Con estos temas se suman a las fuentes tradicionales, otras nuevas como los textos literarios, los testimonios orales y las imágenes. Peter Burke utiliza el término más genérico de "imágenes", dejando de lado la distinción entre las que consideraríamos obras de arte y las que no, y señala que a través de estas podemos reconocer: a) la cultura material como las viviendas, la moda, los paisajes urbanos, los interiores y mobiliarios, las herramientas, máquinas, transportes, etc.; b) las visiones de la sociedad acerca del lugar de la mujer, de los niños, formas de comportamiento social como el paseo por los mercados, las ferias, las cacerías, los baños, las carreras, el teatro, etc.; c) los estereotipos de los "otros" mediante imágenes que se crearon a partir de los viajes de descubrimiento, los procesos de conquista y colonización, y las migraciones que han generado que grupos humanos se encuentren con otras culturas diferentes a la propia. Por ejemplo, la obra de Théodore de Bry (que nunca estuvo en América) fue la visión gráfica de América más difundida en Europa hacia fines del siglo XVI y durante el siglo XVII, y d) los relatos visuales.

Los relatos visuales, la narración gráfica de hechos históricos es muy antigua. Se ha realizado en vasos griegos, en las monedas de la Roma antigua, en bajorrelieves de numerosos edificios y monumentos. Las imágenes denominadas históricas representan acontecimientos particulares como juras, fundaciones, batallas, rendiciones, coronaciones o revoluciones, y ofrecen información acerca de la organización y la puesta en escena de acontecimientos del pasado.

Una de las dificultades –tanto para la realización como para la lectura– de este tipo de representaciones consiste en que deben condensar en una sola imagen un proceso que se desarrolla durante cierto período. Para esto, se buscaba plasmar el momento más representativo de un acontecimiento histórico basándose en la noción aristotélica de entelequia, es decir, el punto final en el devenir de un ser, el momento en el cual el ser expresa su perfección (por ejemplo, la entelequia de la semilla sería el árbol). Así, la lectura de un acta o un instante en la ceremonia de la fundación de una ciudad expresarían el significado pleno de esos hechos.

Según Peter Burke (2001), las imágenes de este tipo no solo guardan memoria, sino que, además, influyen en el modo como esos acontecimientos son vistos en su época; en cierta forma, actúan como agentes históricos. El historiador señala como ejemplo la toma de la Bastilla. Esta fue representada casi inmediatamente después de los hechos en estampas que eran muy baratas y que, además, podían verse en las vidrieras de algunas tiendas. Estas representaciones contribuyeron a crear el mito de la Bastilla como un símbolo de la represión del Antiguo Régimen.

Algunos creadores de pinturas históricas fueron testigos de los hechos que representaron o tuvieron una participación directa en ellos, mientras que otros los recrearon a partir de documentos escritos u obras anteriores. Ha habido artistas que realizaron intensas tareas de investigación para componer sus cuadros, como lo hizo el uruguayo Juan Manuel Blanes (1830-1901) antes de pintar el óleo *El juramento de los Treinta y Tres Orientales* (1877). Esta obra representa el desembarco de Juan Antonio Lavalleja y sus hombres el 19 de abril de 1825, episodio inicial de la lucha contra la ocupación de la Banda Oriental por parte del Imperio del Brasil. El pintor viajó a la estancia Casablanca, en cuyas playas se encontraba el lugar del desembarco. Realizó dibujos y juntó

arena del lugar en su afán por documentar todos los detalles del hecho. Buscó datos en la memoria de testigos, estudió por referencias la fisonomía de los protagonistas e hizo un análisis minucioso de los tipos de armas, los equipos y la indumentaria que llevaban los soldados.

Dentro de las pinturas históricas, ocupan un lugar destacado las imágenes de batallas. Las representaciones de combates fueron, desde la Antigüedad, una forma de propaganda, ya que daban la posibilidad de retratar a los generales de modo heroico. En las escenas de batallas del Renacimiento, los jefes aparecían participando de la lucha; más adelante –atendiendo a los cambios en la organización militar–, se los representó contemplando el campo de batalla después de la victoria. A partir del siglo XIX, los horrores y los desastres invadieron las escenas, y se comenzó a mostrar las guerras de un modo más cruento. Más adelante, con la difusión de la fotografía, algunos corresponsales de guerra mantuvieron la tradición del estilo heroico, mientras que otros intentaron representar la tragedia del soldado raso y las consecuencias de la guerra en la población civil.

El uso de obras de arte como documento en la escuela implica abordar no solo la información relativa a lo representado, sino también a las circunstancias vitales, contexto social y visiones del artista que las crea. Y tal como venimos reiterando, es central también retomar las impresiones, emociones, reflexiones que estas obras generan en quien las mira. Veamos a modo de ejemplo, la obra de dos artistas, Goya y Cándido López, que en el siglo XIX realizaron "relatos visuales" que hacen referencia a la guerra. La vida de los artistas, sus contextos históricos y sociales, sus ideologías y visiones se abordan para aproximarnos a estas obras que nos hablan de la guerra.

Cándido López y la guerra del Paraguay

Cándido López nació en Buenos Aires en 1840, en el barrio de Montserrat. Desde muy joven se formó como pintor en los talleres de los maestros Carlos Descalzo y Baldassarre Verazzi. Desde sus primeras obras, Cándido López se apartó de los criterios y las reglas de la pintura académica de la época y creó un estilo propio. A partir de 1859, viajó por la provincia de Buenos Aires para ofrecer sus servicios como retratista al óleo y en daguerrotipo. En 1865, mientras se

encontraba en San Nicolás, se declaró la guerra contra el Paraguay y Cándido López se enroló en el Batallón de Voluntarios de San Nicolás, que integraba el primer ejército del general Wenceslao Paunero. Durante la guerra, realizó a lápiz noventa dibujos y bocetos tomados en los lugares en los que transcurrió la contienda.

El 22 de septiembre de 1866, López, al mando de una compañía de soldados, avanzó hacia las trincheras paraguayas. En ese ataque, un casco de granada le destrozó la mano derecha; como resultado de la herida, le amputaron el antebrazo derecho por arriba del codo. A los 26 años, su vida de pintor cambió drásticamente. Al regresar, adiestró su mano izquierda y, en 1870, comenzó a pintar sus óleos.

La guerra de la Triple Alianza duró casi seis años, entre 1865 y 1870. Fue un episodio trágico en el que perdieron la vida centenares de miles de personas. Los cuadros de batallas de Cándido López documentan exhaustivamente escenas de la guerra, pero constituyen una forma atípica de mostrar una contienda bélica.

López realizó sus obras en un formato que le permitió desplegar las vastas escenas. Sus telas son tres veces más anchas que altas, son vistas a la distancia que parecen maquetas de las estrategias militares. En sus cuadros se ven soldados, carpas, armas, hospitales, aprestos bélicos, momentos de lucha y momentos de descanso. Las escenas están pintadas en el marco de un paisaje exuberante que destaca la vegetación y el río. En sus óleos no se observan héroes ni la exaltación de un bando en particular. López pintó a todos los hombres desde una visión panorámica. Sus soldados son anónimos; se los puede ver agobiados por el calor, los insectos y el cansancio. Se trata de imágenes puestas al servicio de la narración de los hechos que el pintor vio y vivió en primera persona.

En 1885 se expusieron por primera vez veintinueve de sus óleos, que fueron juzgados en su carácter de ilustraciones de guerra. La crítica y los organizadores valoraron su severidad histórica y la afición patriótica del autor al realizar las obras siendo un inválido de guerra, pero las pinturas no fueron consideradas obras de arte, sino documentos; así las presentaba también el mismo autor.

En la actualidad, al observar las pinturas de Cándido López, podemos disfrutar de la complejidad y la riqueza de sus composiciones, la frescura del dibujo y la belleza del color, que se apartaron enorme-

mente de las convenciones de su tiempo. Luego de décadas de olvido, su trabajo fue rescatado y sus obras se aprecian como arte de calidad (Malosetti Costa, 2001). Hoy las pinturas del manco de Curupaytí constituyen un documento obligado cuando se estudian en la escuela los episodios de la guerra del Paraguay. Paradójicamente, se trata de bellas imágenes del horror.[1]

Goya: Desastres de la guerra y Los fusilamientos de la Moncloa

En 1808, las tropas napoleónicas, que iban ganando terreno en toda Europa, llegaron a Madrid. El rey de España fue derrocado y durante cinco años se desarrollaron las luchas por la independencia. Durante esos años, Francisco de Goya (1746-1828), que se debatía entre sus sentimientos patrióticos como español y su simpatía por la Ilustración francesa, trabajó en secreto en unos grabados que mostraban la brutalidad de la guerra. Se trata de imágenes de una crudeza nunca vista hasta entonces.

Los grabados de Goya no son representaciones de batallas, sino que muestran violaciones, fusilamientos, montañas de cadáveres, crueles mutilaciones, ahorcados, personas que huyen con pánico, hombres y mujeres hambrientos y heridos. Cuando la guerra terminó, el pintor añadió una serie de sátiras contra la Iglesia y el Estado. Goya había visto estas escenas con sus propios ojos y mostró cómo la guerra es capaz de convertir a los seres humanos en bestias. Muy pocos vieron estos grabado en vida de Goya. La primera edición se realizó en 1863 con el título *Desastres de la guerra*.

Para mostrar su lealtad a España, al finalizar la guerra, Goya ofreció sus servicios al Gobierno para pintar la "gloriosa insurrección contra los tiranos de Europa". Realizó dos grandes pinturas sobre el levantamiento español contra la ocupación francesa en la revuelta madrileña del 2 de mayo de 1808 y sobre los fusilamientos que tuvieron lugar a la mañana siguiente.

[1] En la película documental *Cándido López, los campos de batalla* (José Luis García, 2005) se aborda la Guerra de la Triple Alianza a partir de los cuadros de Cándido López. Parte de sus obras se exhiben en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires y junto a estas se muestra su libreta de bocetos con los dibujos a lápiz realizados en el campo de batalla.

En *Los fusilamientos de la Moncloa*, pintado en 1814, se observa una fila diagonal cerrada de militares, de espaldas, sin rostro, con sus fusiles paralelos. Una linterna apoyada en el suelo ilumina y deslumbra a las víctimas. En un primer plano, en el suelo, se ve a un hombre que ya ha sido ajusticiado. En el centro de la escena, un hombre tiene los brazos en alto; su postura y los estigmas de sus manos recuerdan a Jesús crucificado, es la siguiente víctima. Los gestos de los hombres que lo rodean muestran con dramatismo la crueldad del asesinato de seres indefensos. Si bien el artista recurrió a fórmulas compositivas de la pintura religiosa, en la que se representan la crucifixión y los martirios, los estados de ánimo y la profundidad psicológica de los personajes hacen de esta pintura una obra precursora de la modernidad y de la oposición a la violencia.

Las obras de Goya y de Cándido López, además de brindar sustanciosa información relativa a los hechos históricos que representan, son maneras de hablar acerca de la guerra, y así –como muchas obras de arte– nos ofrecen la oportunidad de reflexionar y discutir con los estudiantes acerca de la violencia, los enfrentamientos armados y sus devastadoras consecuencias tanto en el pasado como en el presente.

LA PRODUCCIÓN COMPRENSIVA. HACER ARTE PARA INTERPRETAR EL ARTE

Las obras de arte producidas en el pasado no son solo objetos de estudio y de análisis. Estas obras son, como sostiene Nelson Goodman (1990), formas de interpretación y generación de mundos, son mediadores del conocimiento y productoras de significados.

Como desarrollamos en el capítulo 3, interpretar y comprender obras de arte no implica descubrir significados ocultos ni realizar una traducción del lenguaje visual y plástico al lenguaje textual, hacer una redacción acerca de una pintura o un grabado. La comprensión implica una instancia de sensibilización y la creación de "narrativas"; crear narrativas en relación con el arte es hacer arte, es producir: la comprensión es entonces una operación activa de creación de conocimiento sensible.

El conocimiento técnico y el contenido de la forma

Tal como señalamos en el capítulo 1, en la actualidad se han expandido las posibilidades técnicas, medios, recursos y soportes para hacer arte. Se hace arte con todo tipo de materiales y técnicas.

Sin embargo, son numerosos los artistas que eligen a conciencia modos de producir arte clásico y géneros que forman parte de la tradición. Así por ejemplo, la artista plástica Guadalupe Fernández (n.1971) pinta al óleo paisajes y argumenta su elección:[2]

> El óleo me resulta muy amable, flexible, elástico me siento cómoda, me da la posibilidad de trabajar el color. Es un material que tiene algo de ancestral, de poético y al usarlo participo de una historia de siglos. Me da el tiempo que necesita mi obra, me permite volver, pasar nuevamente por el mismo espacio, el mismo trazo; permite expresarme con los tiempos lentos de la observación [...] se relaciona con el paisaje, especialmente el del río, yo lo vínculo con algo de la identidad, de lo local, de lo propio. En tiempos de globalización en los que una obra puede estar hecha en cualquier parte yo arraigo mi trabajo a un territorio, a un lugar particular.

Es posible reconocer en este ejemplo una idea central de esta cuestión, la técnica no es neutral, no es instrumento separado del contenido. Tal como señala críticamente Carmen Pardo:

> Como expone Gilles Deleuze, el pensamiento occidental cuenta con una larga tradición que consiste en pensar la técnica en términos de materia-forma. La operación técnica es, para esta tradición, una operación de información, es decir la manera en la que una forma pasa a in-formar una materia (Pardo, 2009: 92).

La técnica es resultado de las sociedades humanas, y solo desde la atención al papel que cumple en esa sociedad, es decir, solo desde una concepción situada, podrá ser comprendida cabalmente. Ahora bien, el estudio y la enseñanza de las técnicas y materiales

[2] Entrevista realizada por la autora a la artista en agosto de 2011.

no constituyen un objeto en sí mismo sino un medio para entender, participar y recrear amplios procesos de creación, percepción y conocimiento. No se trata de enseñar (como se ha hecho en algunos programas) un repertorio de técnicas plásticas/visuales, sino de abordar cómo los artistas han respondido a los problemas de la percepción y la representación en cada época a través de técnicas y materiales particulares. En algunos casos los artistas siguen estrictas pautas técnicas mientras que en otros experimentan con nuevos procedimientos. Pero en todos los casos es importante reconocer que el uso de determinados medios y materiales no es casual, sino que responde a determinadas condiciones, contextos e ideologías.

Proyecto: Un taller de grabado en la escuela secundaria[3]

Son numerosos los proyectos que asumen una posición tanto teórica como práctica en relación con la enseñanza de las técnicas tradicionales/manuales en la escuela. Por ejemplo, en una escuela secundaria,[4] con orientación en comunicación social, se desarrolla en el marco de la materia educación estética-plástica un proyecto semestral de grabado. La evaluación de esta experiencia permite reflexionar acerca del valor de su enseñanza, los procesos involucrados y la labor didáctica en relación con el uso del tiempo y las herramientas manuales en un contexto social y escolar fuertemente atravesado por las nuevas tecnologías para la producción y la circulación de imágenes.

La elección del grabado como contenido implica el desarrollo de un procedimiento que ha sido trasmitido a través de los siglos. Sin embargo, en cada "nuevo" hacer se recrea una disciplina que enfrenta productivamente a los estudiantes con la coexistencia de la tradición, el trabajo manual, la díada concepto/tecnología. El grabado se asume como un medio idóneo para desarrollar la capacidad creadora a

[3] Este apartado fue escrito por Valeria Traversa, profesora y licenciada en Artes Visuales (IUNA). Durante más de diez años ha coordinado el área educativa del Centro Cultural Borges. Actualmente se desempeña como docente de arte en diferentes instituciones secundarias y universitarias, y coordina el ciclo de exposiciones de dibujo "La línea piensa", en el Centro Cultural Borges.
[4] Bachillerato Instituto "El taller", de la ciudad de Buenos Aires.